

Étude de critères de sélection à des postes de direction reliés à la formation et à l'expérience

Claudine Baudoux

Volume 20, numéro 2, 1994

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/031709ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/031709ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Baudoux, C. (1994). Étude de critères de sélection à des postes de direction reliés à la formation et à l'expérience. *Revue des sciences de l'éducation*, 20(2), 241-270. <https://doi.org/10.7202/031709ar>

Résumé de l'article

Cet article présente les résultats partiels d'une recherche concernant l'importance de critères reliés à la formation et à l'expérience lors du processus de sélection de cadres d'établissements d'éducation québécois. Les résultats montrent, d'une part, que les critères de sélection se sont adaptés à la formation et à l'expérience des candidats masculins, et que, d'autre part, pour le même critère, les candidates sont parfois jugées différemment des candidats.

Étude de critères de sélection à des postes de direction reliés à la formation et à l'expérience

Claudine Baudoux
Professeure

Université Laval

Résumé – Cet article présente les résultats partiels d'une recherche concernant l'importance de critères reliés à la formation et à l'expérience lors du processus de sélection de cadres d'établissements d'éducation québécois. Les résultats montrent, d'une part, que les critères de sélection se sont adaptés à la formation et à l'expérience des candidats masculins, et que, d'autre part, pour le même critère, les candidates sont parfois jugées différemment des candidats.

Entre 1958-1959, date à partir de laquelle nous possédons des statistiques complètes sur la répartition selon le sexe du personnel de direction des établissements d'éducation au primaire et au secondaire (Baudoux, 1991a), et 1986-1987, il existe une diminution constante (35 % en 28 ans) de la proportion des directrices. Cette baisse n'est pas simplement une conséquence de la perte de postes de religieuses, mais elle résulte d'une laïcisation essentiellement masculine. À l'heure actuelle encore, la présence des femmes diminue à ces deux ordres d'enseignement. Au collégial public (Baudoux, 1991a), la proportion des cadres féminines qui était de 27 % en 1969-1970, n'est plus que de 11 % en 1984-1985. Après avoir connu une baisse de 21 % de 1969-1970 à 1980-1981, la proportion des cadres féminines est remontée de 5 % au cours des cinq années suivantes. Mais ce mouvement de redressement s'est réalisé surtout aux postes inférieurs de la hiérarchie des cadres, soit les postes de niveau 2 (postes de coordinatrice ou d'adjointe à la direction des services pédagogiques), alors que la diminution se poursuit encore au niveau de la direction générale où les femmes ne représentent plus que 2 % en 1984-1985. Parallèlement à l'introduction des programmes d'accès à l'égalité, la proportion des directrices et des cadres féminines a augmenté de 4 % en 4 ans. En 1990-1991 (Gouvernement du Québec, 1992), la proportion des directrices a augmenté de 24 % à 28 %. Au collégial, selon les statistiques non publiées de 1991-1992 que nous a fournies le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, la proportion des cadres féminines est passée de 11 % à 15 %.

Comment expliquer la diminution, depuis la fin des années cinquante, de la proportion des directrices au primaire, au secondaire et au collégial? Cette question complexe et cette situation paradoxale faite aux femmes dans une période où sont mis de l'avant les principes d'égalité entre les sexes ne peuvent être abordées que grâce à l'éclairage de diverses disciplines. Mais, plus fondamentalement, il nous¹ a semblé intéressant d'étudier un phénomène de réversibilité sexuelle d'un secteur du marché du travail, en particulier le cas plus rare de masculinisation d'une profession autrefois en majorité féminine. Une partie de la recherche consiste à étudier les facteurs historico-sociologico-économiques qui expliquent ou, tout au moins, accompagnent ce phénomène. Une autre examine plus particulièrement les rapports sociaux de sexe prévalant dans les établissements éducatifs. En ce qui concerne ce dernier volet, nous avons publié les résultats quantitatifs obtenus concernant l'incidence du contexte de socialisation primaire lors du processus de sélection (Baudoux, 1992). D'autres articles sont en voie de publication concernant l'importance de variables reliées à la vie familiale, à certains aspects de la culture organisationnelle, aux possibilités structurelles de carrière, aux stratégies de carrière, au comportement administratif ainsi qu'aux enjeux de genre et aux préjugés.

Cet article se limitera à étudier les résultats obtenus à propos de l'incidence éventuelle, au cours du processus de recrutement du personnel de direction, de certains critères souvent retenus en comité de sélection. Plus particulièrement, nous nous pencherons sur l'importance relative, pour les candidates et les candidats, de variables relevant de la formation, du perfectionnement et de l'expérience, la condition d'admissibilité en ce qui concerne les commissions scolaires, la détention d'un brevet d'enseignement, étant généralisée chez le personnel enseignant qui a accumulé assez d'expérience pour être admissible.

Objectifs

Dans cette partie de la recherche, il s'agit de vérifier, en ce qui concerne la promotion d'enseignantes et d'enseignants à des postes de direction, l'incidence du niveau et du type de formation, celle du niveau et du type de perfectionnement, l'importance quantitative et qualitative de l'expérience.

L'examen de tels critères aura pour but d'expliquer en partie la diminution de la proportion des directrices et des cadres féminines des commissions scolaires et des cégeps. Cet examen devrait nous indiquer si ces critères ne constituent pas des procédures apparemment neutres, mais qui ont pour effet d'exclure plus particulièrement le groupe des femmes. En d'autres termes, il s'agit de l'hypothèse de la discrimination systémique, un type de discrimination qui présente trois caractéristiques: elle concerne des groupes et non des individus; elle a une origine historique; elle ne se découvre qu'*a posteriori*, par l'examen des résultats ou des conséquences, sur certains groupes, de procédures ou de pratiques gouvernementales ou organisationnelles.

Normalement, une caractéristique présente chez une personne qui pose sa candidature doit être appréciée également, c'est-à-dire être constituée en atout ou en handicap, indépendamment du sexe. Par exemple, le fait de poursuivre des études supérieures doit être un point positif ou négatif selon le cas pour les deux sexes et doit être apprécié de la même façon. Notre hypothèse est que non seulement les candidates ne reçoivent pas un traitement égal à celui des candidats, mais que, de plus, il y a eu augmentation, au fil du temps, de ce préjudice puisqu'il y a eu masculinisation des postes de direction. Il est donc nécessaire de procéder pour chacune des variables étudiées en trois étapes: 1) au cours d'une recension des écrits de type historique, vérifier si l'évolution des critères d'admissibilité n'aurait pas avantagé les candidats potentiels masculins; 2) voir si les critères retenus au cours du processus de sélection sont les mêmes pour les candidatures masculines et féminines; 3) sinon, suivre l'évolution de la discrimination selon les trois périodes retenues, 1955-1964, 1965-1974, 1975-1984² (voir tableau 9), à partir des réponses fournies par le personnel de direction engagé à leur poste durant ces années.

Définition opérationnelle des variables de la recherche

Nous avons retenu deux variables en ce qui concerne la formation: posséder un diplôme d'études supérieures, une maîtrise ou un doctorat, et avoir une formation en administration. Deux variables relèvent du perfectionnement: suivre un programme qui conduit à l'obtention d'un diplôme d'études supérieures, une maîtrise ou un doctorat, et avoir suivi un perfectionnement en administration scolaire. En ce qui concerne l'expérience, nous avons retenu trois variables: avoir de l'expérience comme membre du personnel professionnel non enseignant; pour le personnel de direction seulement, avoir une expérience comme cadre de plus de 15 ans; et pour le personnel de direction et le personnel enseignant, avoir une expérience de plus de 17 ans d'enseignement.

Nous avons choisi de découper la période observée selon trois décennies autour de trois dates importantes: 1954-1955, 1964-1965 et 1974-1975. La période sous étude part de 1954, année de la Commission royale d'enquête sur les problèmes constitutionnels (Tremblay, 1956) qui a laissé de nombreux documents et mémoires relatifs à la question éducative. C'est en 1954 que naît le véritable cours secondaire public qui crée l'accès à l'instruction publique prolongée pour les filles. Selon Dumont-Johnson et Fahmy-Eid (1983), cette réforme modifie les programmes de l'école normale qui exigent désormais des études plus longues, conduisant jusqu'au brevet A qui permet l'obtention d'un baccalauréat. La réforme augmente le nombre de diplômées, crée 15 collèges classiques féminins entre 1954 et 1962 et conduit, en 1956, à l'ouverture de sections classiques pour jeunes filles dans le système secondaire public. C'est également en 1954 que l'Université Laval offre les premiers cours en administration scolaire, dans le cadre d'une licence en pédagogie.

Dans le domaine de l'éducation, 1964 constitue une année cruciale, celle du *Rapport Parent* qui, même s'il reste conservateur sur certains aspects reliés à l'éducation des filles (Descarries-Bélanger, 1980), fait valoir un triple idéal de mixité, de gratuité et d'accessibilité qui aura des répercussions importantes sur la scolarisation des filles. Cette année voit également naître le ministère de l'Éducation, et voit poindre dans les années subséquentes la mise sur pied d'un réseau de cégeps sur tout le territoire québécois. C'est le bouillonnement de la «révolution tranquille» qui amène de nouveaux gains pour les femmes. Dans le domaine social, le gouvernement québécois adopte en 1964 la loi 16 qui modifie en profondeur le statut de la femme mariée en mettant fin à son incapacité juridique. En 1965, d'importantes associations de femmes voient le jour: la Fédération des femmes du Québec (FFQ) suivie de peu par l'Association féminine d'éducation et d'action sociale (AFEAS).

Selon Clio (1992), notre dernière décennie est caractérisée comme les années chaudes du féminisme: lutte pour l'avortement, création en 1973 du Conseil du statut de la femme et du Réseau d'action et d'information pour les femmes (RAIF). En 1975, c'est l'année internationale des femmes. La décennie choisie annonce, dans le domaine de l'éducation, des revendications en vue de l'élaboration et de l'implantation des programmes d'accès à l'égalité.

Contexte historique et recension des écrits

Pour démontrer la présence de la discrimination systémique, il est nécessaire d'aborder la question dans une perspective à la fois synchronique et diachronique de façon à examiner si des situations concrètes actuelles trouvent leur origine dans les décennies précédentes. Le type et le niveau de formation offerts respectivement aux hommes et aux femmes les placent-ils à égalité lors de la sélection à des postes de responsabilité? Pourquoi les seuils d'entrée aux postes de direction sont-ils fixés à tel niveau à telle époque? Il convient également de vérifier si le processus n'est pas empreint de préjugés, c'est-à-dire d'examiner si, à partir du même critère, les candidats et les candidates sont jugés de la même façon.

L'une des questions fondamentales qu'il convient de se poser concernant les possibilités de promotion est celle d'un lien éventuel entre le capital scolaire, l'expérience et le titre professionnel. Le déroulement des «carrières» reste l'une des dimensions de la vie professionnelle que l'investigation statistique cerne le plus difficilement (Boltanski, 1982). Construire des profils de carrière indépendamment des caractéristiques des personnes qui postulent suppose en effet l'existence d'organisations ou d'unités relativement homogènes dans lesquelles des positions de même nom sont dotées de caractéristiques identiques. Il faudrait, notamment, qu'il existe une relation stable, dans les différentes organisations prises synchroniquement et diachroniquement, entre le diplôme et la définition du poste. Contrairement à ce qui peut se passer dans l'entreprise privée, la première condition, celle de l'homogénéité, est assez respectée dans le monde de l'éducation. Les organigrammes et les descriptions

des fonctions sont assez semblables d'une commission scolaire à l'autre ou d'un cégep à l'autre. Quant à la deuxième, celle de l'évolution du poste, elle est plus complexe. C'est pourquoi il est nécessaire d'examiner l'évolution entre, d'une part, les caractéristiques de la fonction de direction et, d'autre part, le type et le niveau de formation et d'expérience requis explicitement ou implicitement à un poste de direction.

— La formation

Avant les années soixante, les directions d'école font partie du corps enseignant et sont considérées comme essentiellement responsables de la pédagogie dans leur école (Brunet, Brassard, Corriveau et Pépin, 1985). Mais déjà dès 1953-1954, la Commission des écoles catholiques de Montréal tente d'établir quelques critères de compétence pour obtenir un poste de direction: il faut posséder un baccalauréat ès arts ou être inscrit à un programme d'études qui y conduit (Association des directeurs d'écoles de Montréal, 1982). Certaines commissions scolaires auraient dressé des listes d'éligibilité du personnel enseignant aux postes de direction, ce qui l'habilite par ailleurs à suivre les cours du certificat d'aptitude à la direction des écoles préconisé par la Fédération provinciale des principaux d'école (Anonyme, 1963). Nous ne savons pas si ces listes privilégient ou non les candidats masculins. Ailleurs au Québec, et jusqu'au début des années soixante, les modalités de sélection aux postes de direction restent la prérogative des commissions scolaires. Les critères sont empiriques (Thivierge, 1981). Les nominations aux postes de principal sont parfois le résultat de «considérations autres que la compétence» (Poirier, 1967, p. 13).

Les années soixante consacrent l'émergence d'une nouvelle profession, celle de directeur ou de directrice d'école, qui se distingue de plus en plus du corps enseignant. Il n'est pas étonnant que la formation initiale du personnel de direction ainsi que son perfectionnement soient auparavant presque exclusivement de type pédagogique. Le Comité catholique du Conseil de l'instruction publique (1961) ne réglemente le domaine des critères d'accessibilité qu'à cette époque. Cette réglementation tient compte de l'ordre d'enseignement. Il oblige les candidats et les candidates à posséder au moins un brevet B, un brevet complémentaire ou un brevet supérieur pour être admissibles à un poste de direction d'une école où l'enseignement se donne jusqu'à la neuvième année. Les candidats et les candidates doivent détenir un brevet A ou un brevet supérieur pour être admissibles à un poste de direction d'une école secondaire. De plus, au moins cinq ans d'expérience dans l'enseignement sont requis.

L'accent semble désormais placé sur la scolarité:

Un phénomène se dessine à travers la province depuis quelque temps [...] On semble préférer les diplômes à l'expérience [...] Nous comprenons jusqu'à un certain point le bien-fondé de leur désir (des commissions scolaires). Ils veulent

revaloriser l'enseignement – rajeunir les cadres. Mais que deviennent les professeurs d'expérience, ceux qui ont consacré 15 à 20 ans de leur vie d'enseignement? [sic] [...] On les rejette comme quantité négligeable!!! J'ai peur qu'on fasse fausse route (De Watterlot, 1964, p. 18).

En 1966, la Fédération provinciale des principaux d'école, s'adressant à la Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec, insiste non pas sur la scolarité mais sur le fait que les principaux soient choisis judicieusement, c'est-à-dire parmi le personnel enseignant expérimenté:

Il est inadmissible que soient engagés comme principaux des gens qui ne détiennent aucun brevet d'enseignement et qui ne possèdent pas une expérience valable d'au moins cinq ans dans l'enseignement. Ce prérequis pédagogique est essentiel (Fortin, 1966, p. 5).

En revanche, la même année, la convention collective du diocèse de Saint-Jean, qui devient en quelque sorte l'ancêtre des conditions d'admissibilité fixées par le Gouvernement, prévoit en ce qui concerne la nomination des principaux les conditions d'admissibilité suivantes:

a) brevet d'enseignement correspondant à 15 ans de scolarité; b) dans la mesure du possible, la Commission demandera pour un poste de directeur ou de directrice, de directeur adjoint ou de directrice adjointe, huit ans révolus d'expérience comme professeur, et pour un poste d'assistant-directeur ou d'assistante-directrice cinq ans révolus d'expérience comme professeur; c) pour qui n'a pas la citoyenneté canadienne, la Commission exigera cinq ans révolus dans la province de Québec (Anonyme, 1966, p. 21).

En 1967, un mémoire de la Fédération des principaux du Québec presse le ministre de l'Éducation, Jean-Jacques Bertrand, de fixer les conditions pour accéder au poste de principal (Poirier, 1973). L'année suivante, l'entente provinciale entre le Gouvernement, la Fédération des commissions scolaires et la Fédération des principaux du Québec prévoit que:

[...] tout candidat doit répondre aux qualifications académiques et à l'expérience suivantes: a) détenir un brevet permanent d'enseignement reconnu par le Ministère; b) posséder une scolarité minimale de 15 ans; c) avoir complété le cours d'administration et supervision scolaires reconnu par le Ministère ou le cours équivalent donné par une université ou bien s'engager à le faire dans les cinq ans qui suivent sa nomination; d) posséder une expérience, comme enseignant, d'au moins cinq ans révolus dans le Québec. Cependant les candidats de l'extérieur du Québec devront de plus avoir réussi un examen portant sur le système scolaire du Québec (Anonyme, 1968, p. 14d).

Ces exigences ont sans doute pour conséquence de rendre non éligibles les personnes détentrices de brevets B ou C, parmi lesquelles se trouvent la majorité des enseignantes de l'époque. En effet, en 1959-1960, parmi les personnes détenant

un brevet C, on compte 93,3 % d'enseignantes, religieuses ou laïques, et 97,3 % en 1968-1969. Parmi les personnes détenant un brevet B, on retrouve, en 1959-1960, 80,5 % d'enseignantes, religieuses ou laïques, et 91,3 % en 1968-1969. En revanche, pour le brevet A, on ne dénombre en 1959-1960, que 30,3 % d'enseignantes, religieuses ou laïques, et que 56,2 % en 1968-1969. En effet, les garçons viennent en grand nombre dans les écoles normales dans les années soixante lorsque s'offre le brevet A qui confère un baccalauréat (Dumont, 1986a).

Tableau 1
Personnel enseignant des commissions scolaires selon niveau de formation
(1966-1967)

	Hommes		Femmes		Total		%	
	laïcs	religieux	laïques	religieuses	hommes	femmes	total	femmes
Primaire								
avec diplôme universitaire	917	122	862	188	1 039	1 050	2 089	50
sans diplôme universitaire	1 929	237	27 733	2 938	2 166	30 671	32 837	93
Secondaire								
avec diplôme universitaire	6 115	1 298	2 418	1 396	7 413	3 814	11 227	34
sans diplôme universitaire	6 299	566	6 999	1 998	6 865	8 997	15 862	57

Source – *Statistiques de l'enseignement*. Personnel enseignant, Gouvernement du Québec, 1967-1968.

En 1966-1967 (voir tableau 1), les statistiques gouvernementales indiquent que 50 % du personnel enseignant du primaire qui a un diplôme de niveau universitaire (à partir du brevet A) sont des enseignantes, mais que 93 % du personnel enseignant qui n'a pas de diplôme universitaire sont des enseignantes. Au secondaire, 34 % du personnel enseignant qui possède un diplôme de niveau universitaire sont des enseignantes et 57 % du personnel enseignant qui n'a pas de diplôme universitaire sont des enseignantes. On voit ainsi que plus d'enseignantes que d'enseignants du primaire et du secondaire ne correspondent pas aux conditions d'admissibilité aux postes de direction. Il est toutefois intéressant et paradoxal de noter que le nombre d'enseignantes qui ont reçu un niveau de formation universitaire est plus importante au primaire³. Le critère de 15 ans de scolarité a-t-il été choisi par les décideurs, statistiques en main, ou sans elles? Dans les deux cas, il y a eu une décision conduisant à de la discrimination systémique puisque brusquement, on hausse le niveau de scolarité sans démontrer la justesse de cette exigence.

Pourquoi les enseignantes détiennent-elles moins souvent un brevet A qui leur ouvrirait les portes des postes de direction? Les brevets B et C, détenus presque en exclusivité par des enseignantes, traduisent l'idéologie sexiste de l'Église et de l'élite traditionnelle qui favorise la présence d'un système d'éducation parallèle pour les filles, inférieur en qualité et en quantité (Descarries-Bélanger, 1980). Le brevet

A n'est pas offert dans toutes les écoles normales de filles, faute de ressources, en particulier dans les régions rurales (Hamel, 1991; Malouin, 1991). Elles traduisent également des contraintes reliées à l'exclusion des femmes mariées ou des mères dans les commissions scolaires. Les enseignantes elles-mêmes ou les pères (Thivierge, 1981) se trouvent confrontés à un obstacle structurel: pourquoi choisir les études les plus longues lorsque la carrière est si courte?

Si une moindre scolarité a pu éventuellement écarter certaines enseignantes, il ne faut toutefois pas conclure trop rapidement que les enseignantes ont posé proportionnellement moins que les enseignants leur candidature à des postes de direction. Dans sa thèse de maîtrise, Goulet (1982) montre que la scolarité influence l'intention de poser sa candidature dans la mesure où plus l'enseignante du primaire est scolarisée, plus cette intention est élevée. Ce lien entre scolarité et mise en candidature explique peut-être le fait qu'il n'y a pas de différence entre enseignants et enseignantes concernant leur mise en candidature à un poste de direction, et ce, à aucune des trois décennies que nous avons définies (Baudoux, 1992).

En 1970, la Fédération des principaux du Québec rédige un mémoire qui propose d'élever les critères d'accessibilité aux postes de direction (principal ou principal adjoint):

Quinze ans de scolarité au primaire et 17 ans de scolarité au secondaire. Pour en arriver avant 1975 à 17 ans de scolarité sans exception comme condition préalable (Poirier, 1970, p. 2).

Mais les relations entre la Fédération et l'Association des principaux de Montréal sont tendues. Cette dernière, qui semble avoir des membres plus scolarisés, veut que la scolarité soit prise en compte dans la détermination des salaires des principaux. Les statistiques fournies par la partie patronale en juin 1971 indiquent que la moyenne d'années de scolarité des membres de direction de la province de Québec se situe à 13 années au primaire et à 15 années au secondaire, tandis qu'à la Commission des écoles catholiques de Montréal, la moyenne au primaire est de 16,2 années et au secondaire 17,4. Toutefois, l'Association des principaux de Montréal s'objecte à l'exigence de 17 ans de scolarité pour l'accès aux postes de direction, préconisée par la Fédération des principaux du Québec pour accéder au poste de principal au secondaire (Poirier, 1970). Ainsi, la Fédération préconise à l'époque une politique éventuellement défavorable à l'ensemble de ses membres féminins, qui entraînerait une masculinisation des effectifs.

Une entente provinciale est conclue en 1972. À la suite d'une discussion entre les employeurs et la Fédération des principaux du Québec, c'est le poste plutôt que l'ordre d'enseignement qui est considéré:

Compte tenu de la dimension et de la complexité des écoles, les critères d'admissibilité doivent éventuellement être équivalents pour toutes les écoles et tous les

ordres d'enseignement. La nature, la qualité et la dimension des bassins d'alimentation (régionaux, provinciaux) en personnel de direction des écoles permettent de déterminer le niveau réaliste desdits critères d'admissibilité: l'autorisation personnelle permanente d'enseigner décernée par le Ministre, ou une autorisation équivalente lorsque le poste comporte des responsabilités dans d'autres champs que celui de l'enseignement (Fortin, 1972, p. 2).

Notons au passage que cette fois l'élaboration des critères d'admissibilité s'est bien réalisée après examen de statistiques gouvernementales, puisqu'on parle de la nature, de la qualité et de la dimension des bassins d'alimentation régionaux et même provinciaux, ce qui favoriserait les candidatures de Montréal dont le personnel a un plus haut niveau de scolarité. Les décideurs sont donc bien conscients que la fixation de nouveaux critères va écarter de l'accès aux postes de direction beaucoup de candidatures de femmes ou de femmes provenant des régions.

Quelle est d'ailleurs la scolarité moyenne, selon le sexe, du personnel enseignant des commissions scolaires selon les statistiques gouvernementales (tableau 2)? Les enseignants ont en moyenne 15,85 années de scolarité, et les enseignantes 14,33, pour une moyenne de 14,86. On voit donc que la décision gouvernementale avantage systématiquement le groupe des enseignants par rapport à celui des enseignantes.

Tableau 2
Scolarité moyenne selon le sexe –
Personnel des commissions scolaires (1973-1974)

	Hommes	Femmes	Total
Maternelle	15,81	14,62	14,62
Primaire	15,50	13,88	14,01
Secondaire	15,89	15,00	15,51
Ensemble	15,85	14,33	14,86

Source – *Statistiques de l'enseignement*, Gouvernement du Québec, 1974.

Dans cette entente, le ministère de l'Éducation du Québec fixe des critères généraux d'admissibilité moins élevés en matière de scolarité que ceux qui sont préconisés par la Fédération des principaux du Québec:

Le niveau 1 de direction des écoles (le niveau de directeur ou de principal) nécessite: a) l'autorisation personnelle permanente d'enseigner par le Ministre; b) une formation exigeant au moins 15 ans de scolarité; c) une expérience démontrant une habileté à résoudre des problèmes d'ordre technique et administratif; d) une expérience de trois ans au niveau 1 ou au niveau 2 (le niveau de principal adjoint) au primaire ou au secondaire directement reliée aux fonctions à remplir, ou l'équivalent, lorsque le directeur dirige une école qui justifie la présence d'au moins un directeur ou principal adjoint; e) une expérience de cinq ans comme enseignant lorsque le directeur dirige une école qui ne justifie pas la présence d'un directeur adjoint (Gouvernement du Québec, 1972c, p. 17).

Toutefois, les conditions reliées à l'expérience administrative ont pu nuire aux candidates, moins présentes ou moins sollicitées dans les exécutifs de diverses associations.

En ce qui concerne les cégeps, la situation est tout autre puisque le poste de direction générale nécessite une formation universitaire de premier cycle exigeant au moins 17 années de scolarité et, de préférence, une formation universitaire comprenant un diplôme universitaire de second cycle ou l'équivalent (Gouvernement du Québec, 1972*b*). Toutefois, à titre exceptionnel, un collège peut nommer, à un poste donné, un candidat qui ne possède pas la formation scolaire requise pour l'exercice d'une fonction, mais qui possède une expérience pertinente supérieure aux critères minimum. Le poste de direction des services pédagogiques nécessite un diplôme universitaire en sciences de l'éducation ou en administration scolaire ou dans une des disciplines d'enseignement, diplôme requérant au moins 17 ans de scolarité (Gouvernement du Québec, 1972*c*). Pour la direction des services aux étudiants, il faut détenir un diplôme universitaire exigeant un minimum de 17 ans de scolarité, de préférence dans l'une ou l'autre des sphères d'activités des services aux étudiants. Pour les autres cadres de niveau 1, on exige un diplôme universitaire dans la sphère d'activité concernée. Pour les postes de niveau 2, un diplôme universitaire est exigé, sauf pour la coordination de l'éducation des adultes, où l'on peut détenir l'équivalent d'un diplôme universitaire et pour la coordination de la recherche et pour l'expérimentation qui réclame une maîtrise en éducation ou l'équivalent (Gouvernement du Québec, 1972*a*).

En 1975, les conditions d'admissibilité en matière de formation sont d'au moins 16 années de scolarité, à la fois au primaire et au secondaire, pour les postes de direction ou d'adjoint à la direction (Gouvernement du Québec, 1975). Or, les statistiques gouvernementales présentées dans le tableau 3 montrent que la moyenne de scolarité des enseignants est de 16,05, et celle des enseignantes de 14,56 pour une moyenne de 15,08. Ainsi, la fixation du niveau de formation correspond exactement à l'évolution du niveau de scolarité des enseignants. Que cette décision soit volontaire ou non, elle produit les mêmes effets de discrimination systémique.

Tableau 3
Scolarité moyenne du personnel enseignant des commissions scolaires
selon le sexe (1975-1976)

	Hommes	Femmes	Moyenne
Maternelle	16,06	14,98	14,99
Primaire	15,91	14,19	14,37
Secondaire	16,07	15,17	15,69
Ensemble	16,05	14,56	15,08

Source – *Statistiques de l'enseignement*, Gouvernement du Québec, 1976.

L'année suivante, les exigences commencent à se préciser. Auparavant, on peut détenir 16 ans de scolarité sans nécessairement détenir de diplôme universitaire terminal de premier cycle. À partir de 1976, il faut détenir pour tous les postes de direction «un diplôme universitaire terminal de premier cycle ou une formation exigeant au moins 16 années de scolarité dans un champ de spécialisation approprié» (Gouvernement du Québec, 1976, p. 36). Dans le cas du directeur adjoint affecté à l'enseignement professionnel, il faut une formation de 14 années dans un champ de spécialisation technique. Une nouvelle hausse des exigences en matière de scolarité ne peut que favoriser encore les enseignants. À l'époque, un diplôme universitaire terminal correspond à 16 ans de scolarité pour les nouvelles recrues, mais à 17 ans pour les personnes en exercice avant le raccourcissement de la scolarité au secondaire. Le tableau 4 montre que ce n'est qu'une minorité du personnel enseignant qui possède 17 ans et plus de scolarité. Toutefois, 12,78 % des enseignantes des commissions scolaires ont 17 ans et plus de scolarité et 41,44 % des enseignants. L'accès des enseignants est donc favorisé, d'autant plus qu'avec les années et les encouragements à se perfectionner fournis au personnel enseignant, une majorité d'enseignants admissibles aux postes de direction va se constituer.

Tableau 4

Niveau de scolarité reconnue du personnel enseignant à temps plein des commissions scolaires selon le sexe et le niveau d'enseignement en 1975-1976

	Hommes			Femmes		
	Primaire	Secondaire	Total	Primaire	Secondaire	Total
16 ans et moins	8,52 %	50,04 %	58,56 %	60,30 %	26,92 %	87,22 %
17 ans et plus	4,65 %	36,79 %	41,44 %	5,35 %	7,43 %	12,78 %

Source – *Statistiques de l'enseignement*, Gouvernement du Québec, 1976. D'après le tableau «Distribution des enseignants à temps plein des commissions scolaires selon le sexe, le niveau d'enseignement et la scolarité reconnue».

En 1980, alors qu'il faut 16 ans de scolarité pour devenir éligible, la scolarité moyenne des enseignantes du primaire est de 15 ans et celle des enseignants... de 16 ans (Goulet, 1982). En 1985, les enseignantes, malgré un même effort de scolarisation, n'ont pas rattrapé l'année de scolarité qui les différencie des enseignants. En 1985, la moyenne de scolarité est de 16 ans pour les enseignantes du préscolaire et de 17,2 ans pour les enseignants; de 15,8 ans pour les enseignantes du primaire et de 17,2 pour les enseignants; de 16,3 pour les enseignantes du secondaire et de 17,1 pour les enseignants (Gouvernement du Québec/Centrale de l'enseignement du Québec, 1987). La situation n'a pas beaucoup varié en 1990 (17,3 pour les enseignants contre 16,2 pour les enseignantes, Gouvernement du Québec, 1992). Toutefois, si 16 ans de scolarité a été un critère d'admissibilité aux postes de direction, cette exigence ne signifie pas, dans tous les cas, la possession d'un diplôme universitaire terminal de premier cycle pour les scolarités plus anciennes. Il semble donc qu'en 1985, une certaine proportion des enseignantes ne soit pas admissible

aux postes de direction. Ceci reste un cas patent de ce que l'on nomme discrimination systémique (David, 1986), où un groupe est privé de ses droits pour des raisons d'origine historique.

Mais est-ce que la condition d'admissibilité (diplôme universitaire de premier cycle) n'est pas en voie d'être relevée dans certains cas, d'autant plus qu'il n'y a, à l'heure actuelle, plus de différence statistiquement significative au sujet de la détention d'un diplôme universitaire terminal de premier cycle entre enseignants et enseignantes? Picker (1980) rapporte que les Américaines cadres en éducation qu'elle a interrogées affirment que les candidates à un poste de direction doivent être plus qualifiées que les enseignants en matière de formation. Nous allons examiner si le diplôme d'études supérieures ou le fait de poursuivre des études supérieures est requis à la fois pour les candidates et pour les candidats.

— Une formation en administration

Auparavant, examinons dans quelle mesure une formation en administration a pu être valorisée. Dans les années soixante, la formation initiale du personnel de direction ainsi que son perfectionnement sont presque exclusivement de type pédagogique. En 1970, les directions signalent encore que les cours de perfectionnement qui leur sont le plus utiles relèvent de la pédagogie et de l'enseignement; elles ne classent qu'en seconde place les cours centrés sur la gestion (Ayotte et Pelletier, 1972). Ces auteurs regrettent que si:

[...] les cadres scolaires affichent, en nombre d'années, une scolarité nettement plus élevée que l'ensemble des cadres de l'entreprise privée [...], cette scolarité est orientée davantage vers la formation professionnelle d'enseignant que vers la formation de gestionnaire. Même les cours de perfectionnement déjà suivis ont, dans bien des cas, peu de pertinence avec les besoins de personnes engagées à un niveau de gestion. Le nombre d'années de scolarité n'est donc pas un critère suffisant pour juger si un candidat est apte à exercer une fonction de direction; la spécialité des études poursuivies fournit déjà un critère supplémentaire (Ayotte et Pelletier, 1972, p. 21).

Mais la Fédération provinciale des principaux d'école est, dans un premier temps, quelque peu réticente vis-à-vis des programmes offerts dans les universités, d'autant plus que les conditions pour y accéder ne conviennent pas à un personnel dont la très grande partie ne possède pas le brevet A ou le baccalauréat ès arts. De 1961 à 1969, le perfectionnement du personnel de direction se généralise à partir de l'expérience réalisée au Collège de Jonquière et plus ponctuellement à l'Université Laval. En 1965, le programme équivaut à une année de scolarité (Héon, 1965). Ne sont admises à ce perfectionnement que les personnes qui occupent un poste de direction ou qui figurent sur une liste d'éligibilité à un poste de direction dans une commission scolaire.

Dans cet esprit, une étude (Ayotte, 1972; Ayotte et Pelletier, 1972), suscitée par le ministère de l'Éducation du Québec et réalisée par le ministère de l'Éducation en collaboration avec la Fédération des commissions scolaires et les associations de cadres, tente de vérifier si les cadres des commissions scolaires ont besoin de perfectionnement et, si oui, de quelle nature et selon quelles modalités. Elle conclut que les cadres scolaires, conscients de leurs graves handicaps en connaissances dans le domaine de la gestion, auraient une tendance au contrôle, auraient une vision plutôt négative du personnel, seraient plus dominateurs, plus méfiants, plus négatifs, moins ouverts, plus dogmatiques et moins orientés vers la tâche que les administrateurs qui œuvrent dans d'autres milieux.

Visiblement, les cadres féminines, qui constituent encore le tiers des effectifs, sont exclues des préoccupations de cette étude. En témoigne le langage utilisé qui démontre qu'en réalité, ce sont des cadres masculins qui sont recherchés (Ayotte, 1972):

[...] Les responsables de l'étude se sont proposé d'étudier les dimensions suivantes: l'ouverture d'esprit [...] de l'administrateur, les conflits liés aux rôles d'administrateur, d'époux, de père de famille et de contribuable [...] (p. 1, vol. 2).

La dimension mesurée ici est: le degré de compatibilité entre le rôle de gestion [...] et la réalisation de relations familiales saines et harmonieuses – compte tenu de l'épouse, des enfants et du bien-être général de la famille (p. 5, vol. 2).

De plus, le questionnaire comporte une question sur l'activité professionnelle de l'épouse et non sur celle de l'époux (Ayotte et Pelletier, 1972). Enfin, dans les questions sur les difficultés rencontrées à se perfectionner et sur le temps qui peut y être consacré, il n'y aura pas une seule question à propos des difficultés supplémentaires que peuvent rencontrer les femmes du fait de leur position sociale dans la société et dans la famille.

Dans les cégeps, on constate, depuis 1972 (Gouvernement du Québec, 1972c), qu'une formation en administration ou en administration scolaire est requise ou souhaitable pour chacun des postes de direction et qu'encore en 1985, les formations dans ce domaine font partie des secteurs privilégiés dans les règlements.

– Le perfectionnement

Est-ce que le perfectionnement en emploi est disponible également aux enseignants et aux enseignantes? La discrimination systémique est moins le résultat d'une volonté de discriminer que le résultat d'un ensemble de pratiques quotidiennes, d'habitus en actes. Or, rappelons que 80 % des directions de personnel n'ont pas procédé à une analyse systématique des besoins futurs de leur organisation en personnel cadre et que la situation semble la même au collégial. De plus, selon Girard (1983), 80 % de ces organisations n'ont pas de politique de perfectionnement à offrir aux éventuels candidats à des postes de cadres scolaires. Toutefois, la

prudence est de mise: Goulet (1982) montre, sans expliquer le phénomène, qu'il existe une relation inverse entre l'intention de poser sa candidature et le fait de suivre du perfectionnement, dans le sens où plus les enseignantes du primaire suivent des cours de perfectionnement, moins elles ont l'intention de poser leur candidature. Nous allons examiner dans quelle mesure le fait d'avoir suivi un perfectionnement en administration scolaire est requis lors de la sélection de candidats et de candidates.

– L'expérience

Un autre critère qui sert à établir la compétence et qui constitue une condition d'admissibilité est celui de l'expérience. Les premiers règlements stipulent que trois ans d'expérience sont suffisants, ce qui provoque ainsi les transformations du corps professoral où de jeunes hommes laïcs arrivent en grand nombre après 1965. En 1961, le Comité catholique du Conseil de l'instruction publique (1961) réglemente le domaine des critères d'accessibilité. Il oblige les candidats et les candidates à posséder au moins cinq ans d'expérience dans l'enseignement.

En 1966, la convention collective du diocèse de Saint-Jean (Anonyme, 1966) prévoit que huit ans révolus d'expérience comme professeur pour un poste de direction et cinq ans révolus d'expérience comme professeur pour un poste d'adjoint.

En 1968, l'entente provinciale entre le Gouvernement, la Fédération des commissions scolaires et la Fédération des principaux du Québec (Anonyme, 1968) prévoit qu'il faut posséder une expérience d'enseignement de cinq ans révolus au Québec. Or, en 1968-1969, la moitié du personnel masculin laïc a moins de 5 ans d'expérience. Mais d'autre part, dans les années soixante, peu d'institutrices laïques cumulent un nombre suffisant d'années d'expérience, puisque le mariage ou la maternité sont généralement des raisons de non-renouvellement de contrat (Thivierge, 1981; Malouin, 1991).

En 1972 (Gouvernement du Québec, 1972c), les exigences en matière d'expérience sont haussées qualitativement. Il ne s'agit plus seulement de huit années d'expérience dans l'enseignement pour le personnel de direction d'une école qui ne nécessite pas la présence d'adjoints ou d'adjointes. Il faut, de plus, une expérience de cadre de trois ans pour un poste de direction d'une école nécessitant la présence d'adjoints ou d'adjointes. Or, les statistiques gouvernementales indiquent qu'en 1973, les enseignants ont 8,71 années d'expérience en moyenne et les enseignantes 10,04 (moyenne de 9,57). Que se serait-il passé si le critère avait été de dix ans? On voit qu'encore ici, consciemment ou inconsciemment, les critères d'admissibilité s'ajustent aux caractéristiques des enseignants et non à celles des enseignantes.

En ce qui concerne les cadres des cégeps, le poste de direction générale ne précise pas le nombre d'années exigées. Il s'agit d'avoir de l'expérience démon-

trant une habileté à résoudre des problèmes d'ordre administratif et technique complexes et de préférence une expérience dans l'enseignement (Gouvernement du Québec, 1972*b*). Le poste de direction pédagogique réclame dix années d'expérience pertinente, dont au moins trois comme cadre de niveau 2 ou l'équivalent. La direction des services aux étudiants, la direction des services au personnel, le secrétariat général exigent huit années d'expérience. Toutefois, le poste de direction des services de l'équipement exige huit années, dont au moins trois au niveau 2 ou dans des fonctions administratives équivalentes; la direction des services financiers exige huit années d'expérience pertinente, dont au moins trois comme cadre de niveau 2 dans les fonctions administratives équivalentes. Ainsi est créée la hiérarchisation des postes de direction et la primauté d'accès aux postes de direction pour les directeurs adjoints et les directrices adjointes ou pour le personnel de niveau 2 des cégeps (Gouvernement du Québec, 1972*a*).

En ce qui concerne les postes de niveau 2, cinq années d'expérience pertinente sont réclamées. Toutefois, pour la coordination de l'éducation des adultes, les cinq années doivent comprendre trois années dans la formation des adultes. La coordination en informatique n'exige que trois ans d'expérience pertinente dans le domaine (Gouvernement du Québec, 1972*a*).

De plus, les candidats et les candidates des commissions scolaires doivent acquérir «une expérience démontrant une habileté à résoudre des problèmes d'ordre technique et administratif» (Gouvernement du Québec, 1972*c*, p. 17). Ces conditions liées à l'expérience administrative ont pu nuire aux candidates moins présentes ou moins sollicitées dans les exécutifs de diverses associations (Baudoux et Girard, 1990).

En 1975 (Gouvernement du Québec, 1976), le Ministère précise trois exigences pour le personnel de direction du primaire: une expérience démontrant une habileté à résoudre des problèmes d'ordre technique et administratif; une expérience de trois ans au niveau 1 (direction) ou au niveau 2 (adjoint), au primaire ou au secondaire, directement liée aux fonctions à remplir ou l'équivalent lorsque le directeur dirige une école qui justifie la présence d'au moins un directeur adjoint; une expérience de cinq ans comme enseignant ou comme professionnel, dont au moins trois comme enseignant, lorsque le directeur dirige une école qui ne justifie pas la présence de directeur adjoint.

Pour les directeurs adjoints et les directrices adjointes, les conditions sont les suivantes: «une expérience de cinq ans comme enseignant ou professionnel, dont au moins trois ans comme enseignant» (Gouvernement du Québec, 1976, p. 36). En ce qui concerne le secondaire, le Ministère exige une expérience démontrant une habileté à résoudre des problèmes d'ordre administratif et technique complexes; une expérience de trois ans au niveau 1 (direction) ou au niveau 2 (adjoint), au primaire ou au secondaire, directement liée aux fonctions à remplir ou l'équivalent.

En ce qui concerne les directeurs adjoints et les directrices adjointes, il faut démontrer une expérience dans un domaine particulier pour résoudre des problèmes d'ordre technique et administratif complexes, de préférence dans un poste de chef d'équipe ou de chef de département, de section ou de groupe; une expérience de cinq ans comme enseignant ou professionnel, selon les responsabilités du poste.

À partir de 1976 (Gouvernement du Québec, 1976), il n'y a plus de distinction entre le primaire et le secondaire: la complexité signalée dans les conditions d'admissibilité reliée au secondaire a disparu. Pour un poste de direction, il faut huit années pertinentes dont au moins trois dans un emploi de cadre. Si l'école à diriger ne justifie pas la présence d'un directeur adjoint, ou pour les postes d'adjoints, cinq années d'expérience dans un emploi d'enseignant ou de professionnel dont au moins trois comme enseignant sont exigées. Pour les postes d'adjoints ou d'adjointes, il faut cinq années d'expérience comme enseignant ou comme professionnel au secondaire, et cinq années d'expérience comme enseignant ou professionnel, dont au moins trois années dans un emploi d'enseignant.

Les exigences en matière d'expérience n'ont pas changé depuis. Dans les commissions scolaires (Gouvernement du Québec, 1985), les candidatures à des postes de direction d'école doivent présenter huit années d'expérience pertinente en enseignement, ou cinq années d'expérience pertinente lorsque l'école à diriger ne comporte pas la présence d'un directeur adjoint ou pour un poste d'adjoint. Au collégial (Gouvernement du Québec, 1984), l'article 26 stipule toutefois qu'on peut nommer, à un poste donné, un candidat dont la formation répond aux exigences d'admissibilité et dont les qualités supérieures compensent une expérience inférieure à celle qui est prévue par les critères d'admissibilité (de deux à huit ans selon le poste). Cette latitude, tant en ce qui concerne la formation que l'expérience, sous-tend une part d'arbitraire plus grande au collégial.

Comme le rappellent Gross et Trask (1965), Estler (1975), Paddock (1981), Robinson, (1976) et Way (1976), les enseignantes des pays anglo-saxons ont plus d'expérience que les hommes quand elles commencent une carrière en administration scolaire. Aux États-Unis, les femmes atteignent plus tard les postes de gestion (15 ans d'enseignement pour les femmes et 5 ans pour les hommes). Nous allons examiner si, au Québec, les directrices ont plus d'expérience que les directeurs soit en enseignement, soit en tant que cadre.

Est-ce qu'il existe un lien entre le fait de posséder de l'expérience comme professionnelle non enseignante et l'obtention d'un poste de direction, puisque cette expérience est reconnue comme expérience pertinente? L'étude menée conjointement par le Gouvernement et la Centrale de l'enseignement du Québec (1987) indique qu'entre 1980 et 1986, les professionnelles qui quittent leur emploi ont tendance à se retrouver dans un poste d'enseignement, alors que les professionnels quittent le plus souvent leur emploi pour un poste de cadre. Ortiz (1982)

a démontré que bon nombre de directrices ont atteint leur poste après avoir occupé des postes de professionnelles. Nous examinerons si le fait d'avoir de l'expérience de ce type favorise ou non l'engagement de candidates et de candidats.

Questionnement

Dans une étape précédente de la recherche (Baudoux et Girard, 1990), nous avons souligné le caractère souvent ambigu, stéréotypé et sans rapport réel avec l'emploi, des critères retenus par les comités de sélection. Le processus de sélection est souvent examiné dans les recherches sous sa forme et ses critères explicites. Or, nous avons montré que ces critères, objectifs en apparence, sont diversement définis et appréciés par les membres du comité. Les critères d'admissibilité eux-mêmes ne sont pas toujours respectés. De plus, les critères varient d'une organisation à l'autre, voire d'un concours à l'autre. Il faut donc tenter, par un moyen indirect qui est la comparaison entre le bassin du personnel enseignant et les personnes retenues, d'appréhender certaines conditions d'admissibilité et certains critères implicites qui leur sont reliés ainsi que certaines caractéristiques latentes exigées respectivement des candidates et des candidats.

Une autre question qu'il s'agissait de creuser était celle d'une éventuelle autocensure des femmes. Manquant de confiance en elles, dit-on parfois, elles pourraient hésiter à poser leur candidature. Nous avons rappelé (Baudoux et Girard, 1990) que certaines analyses diagnostiques des programmes d'accès à l'égalité, comme celle de Gosselin-Blier (1988), émettent l'hypothèse que les enseignantes poseraient leur candidature à des postes de direction dans une proportion inférieure à celle des enseignants. Il n'existait toutefois aucune statistique sur le sujet; une fois la décision prise, les notes sont détruites et on ne peut reconstituer les diverses étapes et modalités du processus de sélection. C'est ce qu'il s'agissait de vérifier au moyen d'un questionnaire. Nous avons demandé aux membres du personnel enseignant s'ils s'étaient déjà présentés à un poste de direction. Nos résultats indiquent que les enseignantes se présentent proportionnellement autant aux postes de direction que les enseignants, globalement et pour les trois décennies retenues (Baudoux, 1992).

Diverses étapes du recrutement peuvent constituer des lieux d'élimination des candidatures féminines. Chacune de ces étapes est l'occasion de poser des hypothèses qui expliqueraient la disparition progressive des cadres féminines en éducation. À partir du bassin de recrutement constitué par le personnel enseignant, certains et, moins souvent, certaines, obtiennent sans comité un poste de direction. À partir de quelles caractéristiques, manifestes ou latentes, ces personnes ont-elle été cooptées? Elles avaient pu, ou non, avoir déjà été encouragées à poser leur candidature. Quelles qualités ou caractéristiques suscitent des encouragements?

Se pose ainsi la question de savoir si les enseignantes sont proportionnellement encouragées en aussi grand nombre que les enseignants à poser leur candidature. Rappelons que selon Bélanger, Petit et Bergeron (1983, p. 96), le recrutement est un processus actif et non passif, c'est «un ensemble d'activités par lesquelles des gestionnaires informent des personnes susceptibles de posséder les qualifications requises qu'un poste est vacant (ou susceptible de le devenir) et incitent ces personnes à offrir leurs services». Nous avons demandé au personnel enseignant et au personnel de direction s'ils avaient été encouragés à soumettre leur candidature, et dans l'affirmative, le statut professionnel et le sexe de ces «mentors». Il nous apparaissait important de retenir l'étape des encouragements à la lecture de nos premiers résultats: au primaire, 16 % du personnel enseignant (23 % d'enseignants et 14 % d'enseignantes), par rapport à 68 % du personnel de direction a reçu des encouragements (63 % de directeurs et 71 % de directrices). Au secondaire, 19 % du personnel enseignant (26 % d'enseignants et 9 % d'enseignantes), par rapport à 72 % du personnel de direction a reçu des encouragements (55 % de directeurs et 76 % de directrices). Au collégial, 11 % du personnel enseignant (12 % d'enseignants et 10 % d'enseignantes), par rapport à 46 % du personnel de direction a reçu des encouragements (45 % de cadres masculins et 47 % de cadres féminines). Il semble bien qu'il existe une relation entre le fait d'avoir reçu des encouragements et celui d'occuper par la suite un poste de direction.

Méthodologie

Mener de simples analyses tentant de découvrir des différences statistiquement significatives entre directeurs et directrices ne nous semble pas la méthode la plus valide, en particulier pour des variables où la comparaison avec le corps enseignant est possible. En effet, puisqu'il s'agit de sélection, c'est-à-dire d'un passage de la catégorie personnel enseignant admissible à celle de personnel de direction, il est nécessaire de tenir compte des caractéristiques du bassin de recrutement selon le sexe. À titre d'exemple fictif, s'il existait une différence statistiquement significative entre directeurs et directrices du primaire concernant la vie en couple (60 % des directrices et 80 % des directeurs), on pourrait alléguer à juste titre que si seulement 60 % de ces directrices vivent en couple, c'est qu'il n'y aurait peut-être que 60 % des enseignantes du primaire qui ont un tel statut civil. Mais si 90 % des enseignantes vivent en couple alors que seulement 60 % des directrices se retrouvent dans ce cas, si cette différence est statistiquement significative, et si la vie en couple se révélait plus fréquente chez les directeurs que chez les enseignants du primaire, on devrait conclure que la vie de couple est une variable qui est discriminatoire vis-à-vis des femmes au moment de la sélection (rappelons qu'il n'y a pas de problème d'auto-censure chez les femmes).

Échantillonnage et instrumentation

Nous avons envoyé pour les ordres primaire, secondaire et collégial, à un échantillon représentatif de responsables d'établissement⁴ et à un échantillon aléatoire stratifié d'enseignants et d'enseignantes⁵, un questionnaire comportant environ 200 questions ou énoncés portant: 1) sur la vie privée, sur la vie professionnelle et paraprofessionnelle; 2) sur certains aspects de la culture organisationnelle, sur les comportements manifestés au travail ainsi que sur les représentations au sujet des femmes au travail; 3) sur les relations avec les supérieurs, sur les encouragements reçus à poser sa candidature et sur les choix des comités de sélection.

Traitement des résultats

Il n'y a pas que les critères directs, explicites, formalisés par le comité de sélection qui jouent un rôle lors de la sélection. Qu'entendons-nous par critères explicites ou implicites? Rappelons que dans le secteur de l'éducation, les procédures entourant le choix d'une candidature à un poste de cadre sont sujettes à la subjectivité et à des phénomènes inconscients qui favorisent une candidature plutôt qu'une autre (Barnabé, 1981; Baudoux et Girard, 1990). De plus, les candidats et les candidates sont dans la presque totalité membres du corps enseignant de la commission scolaire où leur candidature à un poste de direction est présentée. Il est ainsi très facile d'obtenir des renseignements sur ces personnes ou d'écouter les commentaires émis à propos des candidatures.

Des critères explicites ou formels dans un comité de sélection relèvent le plus souvent, en éducation (Baudoux et Girard, 1990), de la scolarité, de l'expérience, du *leadership*, des habiletés en communication, de la maturité émotionnelle, de la disponibilité, de la capacité de résistance au stress, etc. Les critères implicites ne sont pas exprimés en comité de sélection. Ils sont liés aux représentations et aux valeurs des membres du comité. Prenons l'exemple de la classe sociale: un comité ne demande pas explicitement à une personne candidate le statut socioéconomique de ses parents. Toutefois, ce statut peut conférer une certaine aisance à se présenter ou à répondre aux questions, un habitus de classe favorable à une candidature. Prenons un autre exemple: l'emploi du masculin et du féminin pour répondre aux questions. Cet emploi risque d'être perçu comme relevant d'une attitude favorable aux femmes et traduit en même temps tout un système de valeurs qui peut inconsciemment plaire ou déplaire aux membres du comité.

Comment repérer ces critères implicites? Il faut recourir à ce que nous enseigne la statistique. On doit retrouver les occurrences de mêmes caractéristiques dans un sous-groupe qui provient d'un groupe (homogénéité)⁶. Prenons un exemple trivial: si 50 % des enseignantes ont les yeux bleus, mais que seulement 3 % des directrices possèdent cette caractéristique, on peut en déduire qu'inconsciemment,

la couleur des yeux a agi comme critère implicite de sélection si la différence est statistiquement significative, c'est-à-dire si la différence observée n'est pas arrivée par hasard.

Dans une première étape, nous avons pu vérifier (Baudoux, 1992) que globalement et pour chacune des périodes concernées, le fait de présenter ou non sa candidature ne distingue pas l'échantillon masculin de l'échantillon féminin; qu'au primaire et au collégial, seule l'étape du comité de sélection constitue un problème pour les candidates; qu'au secondaire, en plus de l'étape du comité de sélection qui est problématique pour les femmes, les enseignantes sont globalement moins encouragées à poser leur candidature, en particulier avant 1964, et qu'elles obtiennent plus facilement un poste s'il y a comité de sélection que s'il n'y en a pas. C'est pourquoi le tableau récapitulatif 6 présente les résultats obtenus pour les trois ordres d'enseignement concernant les critères implicites ou explicites de sélection et que le tableau 7 offre de plus, pour le secondaire, deux autres étapes d'élimination des candidatures féminines: l'octroi d'encouragements et l'existence ou non d'un comité de sélection. Pour éclairer les résultats, rappelons que les répondantes du primaire constituent, en 1989, 84 % de l'effectif enseignant et 30 % du personnel de direction. Au secondaire, elles représentent 40 % du personnel enseignant et 18 % du personnel de direction. Quant au collégial, la proportion des femmes est respectivement de 30 % et de 13 % (Baudoux, 1991a). Les résultats présentés en italique dans les tableaux 5, 6, 7 et 8 indiquent une relation statistiquement significative selon le sexe à un seuil de confiance de 0,01 entre les personnes qui ont répondu à la question.

Analyse des résultats

Quelles sont les variables retenues concernant la formation et l'expérience? Nous examinons l'incidence de la détention d'un diplôme d'études supérieures, de la poursuite d'un programme d'études supérieures, d'avoir une formation en administration, et en administration scolaire plus particulièrement, d'avoir de l'expérience comme PNE (personnel non enseignant), et du nombre d'années d'expérience accumulées dans l'enseignement et comme cadre.

Au primaire (tableau 5), plusieurs variables reliées à la formation et à l'expérience ont donné lieu à des différences statistiquement significatives. Le fait d'avoir eu de l'expérience comme professionnelles non enseignantes avantage les femmes: elles augmentent leur proportion de 15,53 % chez les enseignantes à 48,66 % chez les directrices. Un tel critère joue également favorablement chez les hommes, mais moins que chez les femmes: de 39,29 % à 44,64 %. Le fait d'avoir suivi une formation en administration scolaire est un avantage pour les deux sexes, mais plus encore pour les candidats qui passent de 25,81 % à 56,26 %, alors que les femmes ne passent que de 6,29 % à 13,25 %. Par rapport à leurs collègues masculins, les directrices ont moins d'expérience comme cadres mais davantage comme

enseignantes. Ainsi, il semble que les femmes doivent avoir accumulé plus ou moins d'expérience dans l'enseignement avant d'être choisies comme directrices.

Tableau 5
Critères reliés à la formation et à l'expérience selon le sexe
et la fonction au primaire

Énoncé	Enseignant	Enseignante	Directeur	Directrice
A un diplôme d'études supérieures	6,45 %	1,28 %	27,68 %	18,75 %
Suit un programme d'études supérieures	0,00 %	32,43 %	54,90 %	64,00 %
A une formation en administration	16,13 %	6,92 %	58,67 %	44,38 %
A une expérience de PNE	39,29 %	15,53 %	44,64 %	48,66 %
A suivi du perfectionnement en administration scolaire	25,81 %	6,29 %	56,26 %	13,25 %
Expérience de cadre 15 ans et plus	– %	– %	43,11 %	27,84 %
Expérience d'enseignement 17 ans et plus	67,74 %	58,59 %	9,33 %	25,74 %

Au secondaire (tableau 6), quelques variables ont donné lieu à des différences statistiquement significatives. Davantage de directrices que de directeurs ont un diplôme d'études supérieures (27,05 % contre 22,38 %). Ceci est d'autant plus étonnant que comme enseignantes, elles détiennent moins souvent un diplôme d'études supérieures: 11,11 % contre 14,74 % pour les enseignants. Ainsi, les candidates doivent-elles accumuler davantage d'années d'expérience dans l'enseignement, encore doivent-elles se montrer plus scolarisées pour être promues. Le fait de poursuivre des études supérieures est un atout pour les deux sexes, mais moins pour les femmes: ces dernières augmentent leur proportion de 32,43 % à 64 % et les hommes de 0 % à 54,90 %. Une formation en administration est également un avantage chez les deux sexes, mais proportionnellement plus chez les femmes qui font plus que tripler leur proportion: de 10,77 à 34,43 %, les hommes passant de 20,00 % à 57,35 %.

Tableau 6
Critères reliés à la formation et à l'expérience selon le sexe
et la fonction au secondaire

Énoncé	Enseignant	Enseignante	Directeur	Directrice
A un diplôme d'études supérieures	14,74 %	11,11 %	22,38 %	27,05 %
Suit un programme d'études supérieures	20,69 %	50,00 %	65,96 %	78,05 %
A une formation en administration	20,00 %	10,77 %	57,35 %	34,43 %
A une expérience de PNE	26,41 %	33,33 %	40,47 %	38,52 %
A suivi du perfectionnement en administration scolaire	12,77 %	9,38 %	36,23 %	29,56 %
Expérience de cadre 15 ans et plus	– %	– %	35,98 %	19,55 %
Expérience d'enseignement 17 ans et plus	78,12 %	75,00 %	11,85 %	31,15 %

Les directrices du secondaire, comme celles du primaire, ont dû accumuler davantage d'années d'expérience dans l'enseignement que leurs collègues masculins. Elles détiennent moins d'expérience comme cadres.

Aucune des variables retenues n'a donné lieu à une différence statistiquement significative en matière d'octroi d'encouragements à poser sa candidature. Il y en a cependant en ce qui a trait à l'existence ou à l'absence d'un comité de sélection. S'il y a cooptation (tableau 7), les directrices ont davantage une formation en administration et de l'expérience comme professionnelles non enseignantes. Comme précédemment, les critères de cooptation semblent traduire le même manque de confiance dans les talents des femmes; l'on privilégie ici les candidates qui possèdent une formation ou une expérience qui peut compenser leur appartenance au sexe féminin.

Tableau 7

Énoncés concernant les critères reliés à la formation et à l'expérience qui ont donné lieu chez les directrices à des différences statistiquement significatives en matière de cooptation au secondaire

Énoncé	Comité	Cooptation	Conclusion
Formation en administration	28,57 %	46,67 %	+
A une expérience de PNE	25,56 %	55,10 %	+

Au collégial (tableau 8), il n'y a qu'une seule différence statistiquement significative: les cadres féminines ont moins d'expérience de gestion que leurs collègues masculins.

Tableau 8

Critères reliés à la formation et à l'expérience selon le sexe et la fonction au collégial

Énoncé	Enseignant	Enseignante	Directeur	Directrice
A un diplôme d'études supérieures	34,91 %	37,26 %	42,49 %	32,73 %
Suit un programme d'études supérieures	11,61 %	20,59 %	94,74 %	70,00 %
A une formation en administration	21,01 %	18,63 %	56,32 %	57,14 %
A une expérience de PNE	38,92 %	41,18 %	72,03 %	85,37 %
A suivi du perfectionnement en administration scolaire	7,40 %	2,94 %	16,11 %	6,03 %
<i>Expérience de cadre 15 ans et plus</i>	— %	— %	32,26 %	12,24 %
Expérience d'enseignement 17 ans et plus	41,42 %	21,57 %	5,71 %	2,44 %

En ce qui a trait à la détention d'un diplôme d'études supérieures, le tableau 9 indique que la situation s'avère cruciale au secondaire où ce critère est comparativement positif au moins depuis 1965 pour les candidates; mais curieusement, le fait de poursuivre des études supérieures se révèle, bien qu'un atout pour les deux sexes, comparativement négatif pour les candidates et positif pour les candidats. Cette contradiction correspondrait-elle à une crainte chez les membres du comité

de sélection devant la triple tâche présumée chez les candidates: responsabilité d'une école, de la famille et poursuite d'études supérieures? De toute façon, ces résultats signifient que les exigences en matière de scolarité semblent plus grandes pour les candidates à cet ordre d'enseignement et constituent un obstacle à la promotion des enseignantes.

Tableau 9

Tableau récapitulatif: critères explicites ou implicites de sélection selon le sexe reliés à la formation et à l'expérience⁷

Variable	Global			Avant 1964			1965-1974			Après 1975		
	P	S	C	P	S	C	P	S	C	P	S	C
A un diplôme d'études supérieures	Di	+		Di	Di		Di	+		Di	+	
Suit un programme d'études supérieures		-		Di	Di	Di		Di		Di	Di	Di
A une formation en administration		+		Di	Di	Di		+			+	
A une expérience de PNE	+			+	Di	Di				+		-
A suivi du perfectionnement en administration scolaire (prof.)	-											
Expérience cadre de 15 ans et plus	-	-	-									
Expérience d'enseignement 17 ans et plus	+	+										

En matière de perfectionnement, rappelons qu'il n'existe pas de politique de perfectionnement pour les éventuels candidats et candidates aux postes de direction. En ce qui a trait aux personnes qui occupent des emplois de cadres, les sommes consacrées au perfectionnement semblent favoriser les hommes.

Avec les années soixante-dix, un nouveau type de directeur d'école est présenté, dont la fonction administrative prend le pas sur la fonction pédagogique. Si la fédération représentant le personnel de direction organise à ses frais et dans toutes les régions du Québec dans les années soixante un certificat d'aptitude à la direction dont pratiquement tous ses membres suivent les cours composés de pédagogie et d'administration, la formation des cadres scolaires est désormais confiée à l'École nationale d'administration publique (ÉNAP). Une formation en administration est-elle importante lors de la sélection? Elle est un atout pour les deux sexes, mais surtout pour les enseignantes du secondaire, particulièrement depuis 1975, pour que leur candidature soit jugée pertinente. C'est surtout lorsqu'il y a comité de sélection que cette caractéristique est jugée favorablement chez les candidates. Au collégial, le même obstacle est fait aux candidates au cours de la période 1965-1974 (tableau 9). C'est comme si l'on croyait que les candidats possèdent naturellement des talents en administration et que les candidates devaient les acquérir formellement. En revanche, et curieusement, un perfectionnement plus précis en administration scolaire est moins fréquent chez les enseignantes que chez les enseignants du primaire.

Est-ce que le fait de se montrer trop intéressée à un poste de direction d'école est jugé négativement chez les enseignantes? Dumont (1986*b*) a rappelé qu'en politique, des études ont montré que les partis tiennent à avoir des femmes députées auxquelles ils attribuent des comtés sûrs. Mais si les femmes prennent l'initiative, elles sont refoulées dans les conventions de comtés. Ainsi, les femmes peuvent participer parfois au pouvoir, mais à la condition d'être invitée. Prendre l'initiative de faire une carrière en politique, pour une femme, serait mal vu. Les pratiques seraient-elles les mêmes en éducation?

Autre exemple de discrimination systémique: le nombre d'années d'expérience requis réglementairement varie selon l'époque et correspond à l'expérience acquise en moyenne par les hommes laïcs (trois ans, puis cinq et huit ans, selon le poste). Que disent nos résultats à propos de l'expérience? Aux trois ordres d'enseignement, les cadres féminines ont accumulé moins d'expérience comme cadre. Ceci pourrait s'expliquer par l'engagement massif de cadres masculins dans les années soixante-dix (Baudoux, 1991*b*). De plus, les enseignantes des commissions scolaires doivent avoir accumulé davantage d'expérience comme enseignante avant d'être jugées dignes d'une promotion. Ceci rejoint ce qui est constaté dans divers pays; mentionnons les études de Gross et Trask (1965), d'Estler (1975), de Robinson, (1976), de Way (1976) ou de Paddock (1978; 1981).

Le fait d'avoir été professionnelle non enseignante facilite l'accès des enseignantes du primaire à un poste de direction, comme si elles devaient faire davantage leurs preuves, un rite d'initiation qui leur est particulier. Au secondaire, les candidates qui se présentent devant un comité de sélection avec de l'expérience comme professionnelles non enseignantes sont davantage favorisées que s'il n'y a pas de comité de sélection. En revanche, cette exigence prend de l'ampleur pour les enseignants du secondaire après 1975 (tableau 9).

Conclusion

Que peut-on conclure de ces résultats? L'analyse des statistiques gouvernementales met en relief que les critères reliés à la formation, au perfectionnement et à l'expérience et leur évolution traduisent, en particulier dans les commissions scolaires, les effets de la discrimination systémique qui y serait présente. Les exigences ne cessent d'augmenter ou de se préciser avec les années, tant en matière de niveau de scolarité qu'en expérience et, en secteur de formation pertinent, à partir des caractéristiques masculines.

En ce qui a trait à la scolarité, il y a hausse constante des exigences depuis 1961 (le brevet B, soit 13 années de scolarité), puis 15 années en 1972 et enfin 16 années en 1980. Or, la scolarité moyenne des enseignants correspond à l'exigence en matière de scolarité. Notons que si en 1966, la fédération représentant des

directeurs et des directrices d'école correspond à un ensemble plus ou moins égalitaire du point de vue du sexe (47 % de directrices), elle valorise l'expérience. Mais en 1970, alors que la proportion de directrices n'est plus que de 34 %, elle est plus exigeante que le Gouvernement, allant même hausser jusqu'à 17 ans de scolarité la condition d'accès aux postes de direction.

En ce qui concerne la détention d'un premier cycle, rappelons que les exigences formulées en 1967 par l'entente établie entre le Gouvernement, la Fédération des commissions scolaires du Québec et la Fédération des principaux du Québec ont sans doute eu pour conséquence de rendre non éligibles les personnes détentrices de brevets B ou C, parmi lesquelles se trouve une majorité d'enseignantes de l'époque. Rappelons qu'encore en 1985, une certaine proportion des enseignantes n'ont pas accès à l'éligibilité aux postes de direction puisqu'elles ne détiennent pas un diplôme terminal universitaire de premier cycle.

L'obtention d'un baccalauréat plutôt que d'un brevet B ou C est-elle une exigence professionnelle justifiée, surtout si l'on tient compte du fait que bon nombre de directions nommées avant l'exigence du baccalauréat continuent de remplir adéquatement leur fonction? Mooney (1986) rappelle, dans une cause de discrimination systémique, que l'exigence d'un diplôme d'études secondaires comme condition d'emploi était discriminatoire puisqu'elle avait pour effet d'exclure une plus grande proportion de candidats de race noire que de race blanche. En d'autres termes, une condition d'emploi ne doit pas avoir un effet différent sur un groupe quelconque de la population. Dans le cas qui nous occupe, l'exigence d'une scolarité supérieure à celle de la moyenne des enseignantes et égale à la moyenne de celle des enseignants s'avérerait donc discriminatoire. Rappelons toutefois qu'il n'y a pas de différence entre hommes et femmes concernant leur mise en candidature à un poste de direction.

Concernant les résultats obtenus par questionnaires, le tableau 9 illustre abondamment que les candidats et les candidates sont parfois évalués différemment à partir du même critère. Ces résultats suscitent une question: pourquoi ce qui est un avantage pour les femmes ne l'est-il pas comparativement pour les hommes? On pourrait supposer que les variables qui relèvent de la formation, du perfectionnement et de l'expérience joueraient de la même façon pour les candidates et les candidats, du moins dans une société non discriminatoire.

Ce double facteur est en réalité l'indice même de la discrimination, parce qu'en dernière analyse, c'est le sexe et non le critère qui est déterminant. Ainsi, le fait de détenir un diplôme d'études supérieures, une formation en administration, de l'expérience comme professionnelle non enseignante et une expérience plus élevée comme enseignante permet à certaines candidates de rester dans la course en compensant pour d'autres évaluations négatives reliées à leur appartenance sexuelle. En revanche, de telles exigences n'ont pas cours pour les hommes; la

simple possession d'un diplôme de premier cycle, la poursuite d'un programme d'études supérieures, la détention d'un diplôme dans une discipline autre que l'administration, mais un perfectionnement en administration scolaire, l'absence d'une expérience de professionnel non enseignant, une moindre expérience dans l'enseignement se révèlent, de façon implicite, des avantages comparatifs par rapport aux candidates lors de la sélection. Nos résultats montrent ainsi que c'est non seulement le fait d'être une femme qui est constitué en handicap, non pas en handicap ressenti par les enseignantes qui posent leur candidature proportionnellement autant que les enseignants, mais en handicap construit par les jugements des décideurs au moment de la sélection.

Ainsi, les critères reliés aux conditions d'admissibilité, loin d'être neutres, masquent l'enjeu fondamental qui consiste à conforter le rôle respectif des hommes et des femmes, en revivifiant implicitement la barrière invisible, mais non moins tangible dans ses effets, qui sépare les hommes et les femmes (Bourdieu, 1990).

NOTES

1. L'équipe Grade est composée de Claudine Baudoux, responsable, de Claire V. de la Durantaye, coresponsable, de Lysanne Langevin, de Claudette Lasserre, de Sylvie Girard, de Céline Desjardins, de Flore Dupriez et de Martine Matteau. Cette équipe est subventionnée par le CRSH et le FCAR.
2. Dans cet article, nous ne détaillerons pas l'analyse effectuée selon les trois périodes étudiées pour ne pas multiplier les tableaux.
3. Ce qui tendrait à indiquer qu'elles enseignent au primaire parce que ce sont des femmes.
4. Nous avons envoyé un questionnaire à un échantillon fixé à 20 % de la population des directeurs d'école ($N = 564$) et à 60 % des directrices ($N = 565$), pour un total de 1 129 envois. Nous avons reçu 902 réponses, soit un taux de 80 %. Les adresses ont été fournies grâce à une permission de la Commission d'accès à l'information. Il n'y a pas eu de relance. Au collégial, nous avons envoyé 309 questionnaires à des cadres choisis selon leur fonction (direction générale, direction des services pédagogiques, autres cadres de niveau 1 que DSP et cadres de niveau 2) à partir de l'annuaire de la Fédération des cégeps 1988-1989. Ces 309 questionnaires représentent 235 cadres masculins, 40 % de la population de 589 cadres masculins, et 74 cadres féminines (80 % de la population de 92 cadres féminines). Le taux de réponses est pour les hommes de 82,5 % (194 réponses) et celui des femmes de 76 % (56 réponses). Au total, les 250 réponses sur 309 envois représentent 80,9 % de réponses. Selon les statistiques de cette époque (Baudoux, 1989), il y avait 10 % de cadres féminines dans les cégeps, ce qui correspond à la proportion obtenue dans les réponses.
5. Notre choix de l'échantillon s'est basé sur deux critères: le respect de la proportion entre le milieu urbain et le milieu rural; ainsi que la proportion respective des enseignantes et des enseignants selon l'ordre d'enseignement. Nous avons ainsi envoyé 1 297 questionnaires à quatre commissions scolaires dont les effectifs et la situation géographique correspondaient à ces deux exigences. Les questionnaires ont été distribués, grâce à la collaboration des directeurs généraux et des directrices générales qui ont demandé aux responsables d'établissement de placer les questionnaires dans les casiers du personnel enseignant. À partir des 1 297 envois, nous avons

reçu 1 044 réponses: 375 enseignants (35,9 %) et 669 enseignantes (64,1 %). Le taux de réponses est de 80,5 %. Les proportions des enseignants et des enseignantes des deux ordres d'enseignement correspondent aux statistiques sur le personnel enseignant des commissions scolaires (Gouvernement du Québec et Centrale de l'enseignement du Québec, 1987): il y avait, en 1985, 65 % d'enseignantes au total: 39,6 % au secondaire et 84 % au primaire. Cinquante-cinq pour cent du personnel enseignant travaille au primaire et 45 % au secondaire. Au collégial, nous avons, grâce à la collaboration de directeurs généraux, fait parvenir dans les casiers du personnel enseignant un questionnaire; un cégep est situé dans une région urbaine (525 envois), et deux autres en région (314 envois). Nous avons reçu 676 réponses: 472 enseignants et 204 enseignantes, ce qui correspond aux proportions données dans les statistiques officielles. Le taux de réponses est de 80,5 %.

6. En termes statistiques, il faut recourir à la notion probabiliste de l'indépendance de deux événements. On dit que deux événements A (être une femme) et B (faire partie des directions d'école) sont indépendants si l'occurrence de l'un n'a aucun effet sur la probabilité d'occurrence de l'autre, c'est-à-dire si $P(A/B) = P(A)$, qui se lit: si la probabilité d'obtenir *a* étant donné que l'événement *b* est réalisé est égale à la probabilité de *a*, alors, A et B sont indépendants. Deux événements sont dépendants s'ils ne sont pas indépendants.

Si, au lieu de manipuler la totalité des observations, nous travaillons avec un échantillon, nous devons faire intervenir la notion statistique des lois du hasard. Nous pouvons admettre que les fréquences observées à l'intérieur d'une catégorie puissent s'écarter légèrement d'une fréquence calculée sous l'hypothèse nulle de l'indépendance des événements. Le test du χ^2 permet de vérifier si la différence observée entre ces deux fréquences peut être due au hasard et dès lors, les événements sont dits indépendants. Si la différence est trop grande pour n'être due qu'au hasard de l'échantillonnage, les événements sont dits dépendants.

7. Ce tableau est la synthèse des deux tableaux correspondant à chaque énoncé; Di = données insuffisantes pour mener des analyses; + signifie *comparativement* un point positif pour les candidates, et un point négatif pour les candidats.

Abstract – This article presents partial results of a research regarding the importance of a number of criteria related to initial training, and experience as used in the process of selecting administrators in Québec schools. The results show, on the one hand, that selection criteria are adapted to the level of training and experience of male candidates and, on the other hand, for the same criteria, that female candidates are sometimes evaluated differently from their male counterparts.

Resumen – Este artículo presenta los resultados parciales de una investigación relacionada con la importancia de criterios respecto a la formación inicial, al perfeccionamiento y a la experiencia durante el proceso de selección de los cuadros administrativos en los establecimientos de educación quebequense. Los resultados muestran, por un lado, que los criterios de selección han sido adaptados a la formación y a la experiencia de los candidatos masculinos y que, por otro lado, respecto al mismo criterio, las candidatas son, a veces, juzgadas en forma diferente a los candidatos.

Zusammenfassung – In diesem Artikel werden Teilergebnisse einer Forschungsarbeit dargelegt, in welcher die dem Einstellungsverfahren von Schulleitern in Québec zugrundeliegenden Kriterien bezüglich der Grundausbildung, der Fortbildung und der Erfahrung untersucht wurden. Diese Ergebnisse zeigen einerseits, daß die Ausbildung und die Erfah-

rung männlicher Kandidaten die Auswahlkriterien geprägt haben und, andererseits, daß die Kandidatinnen auf Grund ein und desselben Kriteriums manchmal anders als die Kandidaten bewertet werden.

RÉFÉRENCES

- Anonyme (1963). Sans titre. *Information*, 1(9), 7.
- Anonyme (1966). Convention collective entre la Commission scolaire régionale de Chambly et l'Association des principaux du diocèse de Saint-Jean (régionale de Chambly). *Information*, 14(9), 21.
- Anonyme (1968). Entente provinciale projetée entre le Gouvernement, la Fédération des commissions scolaires du Québec, d'une part, sur les traitements des principaux et ce qui conditionne lesdits traitements. *Information*, 7(4), 14d.
- Association des directeurs d'écoles de Montréal (1982). *L'association des directeurs d'école de Montréal. Quarante ans d'activités. 1942-1982*. Montréal: ADEM.
- Ayotte, R. (1972). *Les cadres des commissions scolaires. Leur profil socioprofessionnel* (Tome I). *Les cadres des commissions scolaires. Leurs modes de fonctionnement psychologique en situation administrative* (Tome II). Québec: Ministère de l'Éducation du Québec.
- Ayotte, R. et Pelletier, R. (1972). *Les cadres des commissions scolaires. Leurs opinions sur le perfectionnement* (Tome III). Québec: Ministère de l'Éducation du Québec.
- Barnabé, C. (1981). *La gestion des ressources humaines en éducation*. Montréal: Agence d'Arc.
- Baudoux, C. (1992). Prime socialisation et carrière: les cadres féminines en éducation. In C. Baudoux (dir.), *Femmes et carrière, Cahiers de recherche du GREMF*, 45 (p. 57-108). Québec: Université Laval, GREMF.
- Baudoux, C. (1991a). Effets de la laïcisation et de la mixité sur le nombre de femmes responsables d'établissements scolaires du Québec de 1958 à 1985. *Revue des sciences de l'éducation*, XVII, 1-24.
- Baudoux, C. (1991b). La gestionnaire féminine, masculinisée ou féministe radicale: les stratégies des directrices d'école. In C. Simard et I. Lépine (dir.), *Prendre sa place! Les femmes dans l'univers organisationnel*, (p. 221-260). Montréal: Agence d'Arc.
- Baudoux, C. et Girard, S. (1990). Sélection de candidatures féminines dans les postes de direction d'écoles et de collèges. *Revue des sciences de l'éducation*, XVI, 163-183.
- Bélanger, L., Petit, A. et Bergeron, J.-L. (1983). *Gestion des ressources humaines: une approche globale et intégrée*. Chicoutimi: Gaëtan Morin, éditeur.
- Boltanski, L. (1982). *Les cadres. La formation d'un groupe social*. Paris: Minuit.
- Bourdieu, P. (1990). La domination masculine, *Actes de la recherche en sciences sociales*, 84, 3-31.
- Brunet, L., Brassard, A., Corriveau, L. et Pépin, R. (1985). *Le rôle du directeur d'école au Québec, première partie*. Montréal: Les publications de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal.
- Clio, collectif (1992). *L'histoire des femmes au Québec*. Montréal: Le Jour.
- Comité catholique du Conseil de l'instruction publique (1961). Procès-verbaux du Comité catholique du Conseil de l'instruction publique, 22 février.
- David, H. (1986). *Femmes et emploi: le défi de l'égalité*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Descarries-Bélanger, F. (1980). *L'école rose... et les cols roses. La reproduction de la division sociale des sexes*. Montréal: Éditions coopératives Albert Saint-Martin.
- De Watterlot, P. (1964). Expérience vs diplôme. *Information*, 3(1), 18.

- Dumont, M. (1986a). L'instruction des filles avant 1960. *Interface*, 7(3), 22-29.
- Dumont, M. (1986b). Tradition de gestion féminine en éducation. In C. Baudoux (dir.), *Gestion de l'éducation au féminin* (p. 7-22 et débat, p. 74). Chicoutimi: Université du Québec à Chicoutimi.
- Dumont-Johnson, M. et Fahmy-Eid, N. (1983). *L'éducation des filles au Québec, 1840-1960*. Cahiers de recherche du GIERF, n° 1. Montréal: Université du Québec à Montréal.
- Estler, S. E. (1975). Women as leaders in public education. *Signs*, 1, 363-386.
- Fortin, M. (1966). Notre président s'adresse au congrès de la FCSCQ. *Information*, 5(4), 5.
- Fortin, M. (1972). Dernier pas. *Information*, 11(6), 2.
- Girard, H. (1983). Processus et critères de sélection du directeur d'école au secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, IX, 381-399.
- Gosselin-Blier, C., (1988). Rapport d'analyse diagnostique de la situation des femmes à l'emploi du Cégep de La Pocatière. La Pocatière: Cégep de La Pocatière.
- Goulet, D. (1982). *Les problèmes relatifs à l'accessibilité des enseignantes du primaire au poste de directeur/trice d'école*. Thèse de maîtrise, Université Laval, Faculté des sciences de l'éducation, Québec.
- Gouvernement du Québec (1972a). *Le personnel de cadre et le personnel de gérance des collèges d'enseignement général et professionnel des commissions scolaires et des commissions régionales*. Québec: Ministère de l'Éducation, Document n° 2, La politique administrative et salariale, 25 janvier, p. 196 et ss.
- Gouvernement du Québec (1972b). Les directeurs généraux des collèges d'enseignement général et professionnel. Québec: Ministère de l'Éducation, document n° 4, La politique administrative et salariale, 5 avril, p. 5.
- Gouvernement du Québec (1972c). *Le personnel de la direction des écoles*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (1975). *Le personnel de la direction des écoles*. Québec: Ministère de l'Éducation, document n° 1, La politique administrative et salariale, 6 janvier, p. 5-2 et 5-3.
- Gouvernement du Québec (1976). *La classification des emplois du personnel hors-cadre, du personnel de cadre et du personnel de gérance des services des établissements des commissions scolaires des commissions régionales et des collèges d'enseignement général et professionnel*. Québec: Ministère de l'Éducation, document n° 9, La politique administrative et salariale, 18 juin.
- Gouvernement du Québec (1984). Règlement sur les conditions d'emploi des cadres et du personnel de gérance des collèges d'enseignement général et professionnel. Décret 1452-84, 20 juin. Québec: Publications officielles du Gouvernement du Québec.
- Gouvernement du Québec (1985). Règlement modifiant les conditions d'emploi des directeurs d'école et des directeurs adjoints d'école des commissions scolaires pour catholiques, Décret 859-85, 8 mai. Québec: Publications officielles du Gouvernement du Québec.
- Gouvernement du Québec (1992). Statistiques de l'enseignement. Québec: Ministère de l'Éducation, Direction des études démographiques et économiques.
- Gouvernement du Québec et Centrale de l'enseignement du Québec (1987). *Portrait statistique du personnel enseignant des commissions scolaires*. Québec: Ministère de l'Éducation et Centrale de l'enseignement du Québec.
- Gross, N. et Trask, A. E. (1965). *Men and women as elementary school principals* (thèse de doctorat). Cambridge, MA: Harvard Graduate School of Education.
- Hamel, T. (1991). *Le déracinement des écoles normales. Le transfert de la formation des maîtres à l'université*. Québec: Institut québécois de recherche sur la culture.
- Héon, R. (1965). Cours en supervision. *Information*, 3(8), 12F.
- Malouin, M.-P. (1991). *Les rapports entre hommes et femmes et le processus de laïcisation dans la formation des maîtres au Québec (1939-1969)*. Thèse de doctorat, Université de Montréal, Département de sociologie, Montréal.

- Mooney, J. (1986). L'obligation de l'employeur dans les cas de discrimination par suite d'un effet préjudiciable suite aux arrêts Bhinder et Commission ontarienne des droits de la personne. *Revue du Barreau*, 46, 551-552.
- Ortiz, F. I. (1982). *Career patterns in educational administration: Women, men and minorities in educational administration*. New York, NY: Praeger.
- Paddock, S. C. (1978). *Women's career in administration: Are women the exception?* Eugene (OR): Sex Equity in Educational Leadership Project.
- Paddock, S. C. (1981). Male and female career paths in school administration. In P. A. Schmuck, W. W. Charters, et R. O. Carlson (dir.), *Educational Policy and Management: Sex Differentials* (p. 187-198). New York, NY: Academic Press.
- Picker, A. M. (1980). Female educational administrators: Coping in a basically male environment. *Educational Horizons*, 58(3), 145-149.
- Poirier, C. (1967). Éditorial. *Information*, 5(8), 13-14.
- Poirier, C. (1970). Serons-nous prêts pour discuter de la prochaine entente à l'automne 1970? *Information*, 9(6), 2.
- Poirier, C. (1973). Noces de cristal, *Information*, 14(9), 21.
- Robinson, W. (1976). *Secondary school women principals and assistant principals in Ohio: Characteristics and aspirations*. Thèse de doctorat, Université de Colombus, Columbus.
- Thivierge, M. (1981). *Les institutrices laïques à l'école primaire catholique au Québec de 1900 à 1964*. Thèse de doctorat, Université Laval, Sainte-Foy.
- Tremblay, T. (1956). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur les problèmes constitutionnels*. (Quatre volumes). Québec: Gouvernement du Québec.
- Way, J. A. (1976). *Comparison of background profiles, career expectations and career aspirations of men and women public schools administrators*. Dissertation Abstracts International, 37, décembre, 3333A.